

Ensino de História e novas tecnologias: desafios e perspectivas

Max Rodolfo Roque da Silvaⁱ 

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

Resumo

O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no campo da Educação já não corresponde a uma mera abstração. Todavia, é importante reconhecer que não basta apenas utilizar os recursos tecnológicos e acreditar que, por si mesmos, vão garantir o pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O papel do(a) professor(a), ao invés de parecer reduzido, deve revestir-se de um compromisso ainda maior no sentido de mediar a relação do(a) estudante com os recursos tecnológicos, favorecendo a construção de conhecimento e não apenas a absorção de informações. Assim, o presente texto tem como objetivo discutir desafios e apontar, na medida do possível, perspectivas concernentes ao uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História. A metodologia empregada consistiu na revisão de literatura e na pesquisa, seleção e consulta de *sites* e plataformas a fim de sugerir materiais, temáticas, metodologias, sequências didáticas, etc., para o ensino de História. Espera-se, deste modo, contribuir com professores e estudantes para o enriquecimento das reflexões e dos debates a respeito do ensino de História e suas possibilidades.

Palavras-chave: Educação. Ensino. TICs. Aprendizagem. Ensino de História.

History teaching and new technologies: challenges and perspectives

Abstract

The use of Information and Communication Technologies (ICTs) in the field of Education is no longer a mere abstraction. However, it is important to recognize that it is not enough to just use technological resources and believe that, by themselves, they will guarantee the full development of the teaching-learning process. The role of the teacher, instead of seeming reduced, should take on an even greater commitment to mediate the student's relationship with technological resources, favoring the construction of knowledge and not just the absorption of informations. Thus, the present text aims to discuss challenges and to point out, as far as possible, perspectives concerning the use of ICTs in the teaching-learning process of the discipline of History. The methodology used consisted of a literature review and in the research, selection and consultation of websites and platforms in order to suggest materials, themes, methodologies, didatic sequences, etc., for teaching History. It is hoped, in this way, to contribute with teachers and students to the enrichment of reflections and debates regarding the teaching of History and its possibilities.

Keywords: Education. Teaching. ICTs. Learning. History teaching.

1 Introdução

Sabemos que o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no campo da Educação já não corresponde a uma mera abstração. De fato, pesquisas têm apontado às contribuições da Internet e do uso de computadores, aplicativos e jogos, por exemplo, em sala de aula e demonstrado o quanto que estes recursos tecnológicos podem colaborar para a promoção de uma aprendizagem mais profícua e fecunda (FERREIRA, 1999; LEIVAS, 2008; SOUZA, 2017).

A pandemia da Covid-19 resultou na implementação de medidas de restrição e isolamento que impactaram diretamente na vidas das pessoas. Por seu turno, o cotidiano escolar se viu afetado pelo estabelecimento das aulas remotas. Assim, o debate sobre a importância e a utilização dos recursos tecnológicos esteve, como nunca antes, na ordem do dia, pondo em relevo questões de ordens diversas, sobretudo, para professores e alunos (ARAÚJO; PROGETTI; SANTOS, 2021).

Todavia, também é importante reconhecer que não basta apenas utilizar os recursos tecnológicos e acreditar que, por si mesmos, vão garantir o pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O papel do(a) professor(a), ao invés de parecer reduzido em decorrência da utilização das inovações tecnológicas, deve revestir-se de um compromisso ainda maior, no sentido de orientar a relação do(a) estudante com os recursos tecnológicos, possibilitando que tal relação seja fomentada no intuito de se construir conhecimento e não apenas de se absorver informações.

Assim, o presente artigo objetiva discutir sobre alguns dos desafios constituintes da utilização das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação no ensino de História, buscando, também, apontar para algumas possibilidades abertas a partir de tal uso. Dito isto, o texto encontra-se estruturado em três seções a partir das quais vamos abordar, respectivamente: uma breve história do ensino de História, enfatizando os papéis atribuídos a este saber ao longo de sua constituição enquanto disciplina escolar; alguns aspectos relacionados à aprendizagem e suas

especificidades em relação ao saber histórico; por fim, a relação entre o ensino de História e as TICs, sugerindo possibilidades de enriquecimento e diversificação do trabalho dos(as) professores(as) e aprendizagem dos(as) alunos(as).

2 Sobre o ensino de História: algumas reflexões

3

O ensino de História passou por diversas transformações ao longo do tempo, tanto em relação aos seus pressupostos teóricos como no que diz respeito aos seus procedimentos e fundamentos metodológicos. Desde seu marco de instituição até os tempos atuais – que não deve ser tomado em perspectiva evolucionista e linear – a disciplina de História tem abarcado, em virtude mesmo das reformulações ocorridas no interior da própria área de conhecimento, uma diversidade de novos sujeitos, temas e problemas.

No século XIX, quando a História surgiu no Brasil como uma “disciplina ensinável”, o objetivo maior a partir do qual buscou-se garantir e justificar a sua razão de existir foi a constituição de uma identidade nacional para o que se convencionou chamar de povo brasileiro. De acordo com Abud (2008), a disciplina de História surgiu em um contexto no qual as aspirações pela constituição de um Estado-Nação foram as molas propulsoras para a sua efetivação nos bancos escolares.

Neste sentido, atesta a autora:

A trajetória da História como disciplina escolar, no Brasil, não foi tranqüila, tanto em relação à sua introdução na grade curricular da escola secundária quanto à elaboração de seus programas. A História como disciplina escolar da escola secundária se efetivou com a criação do Colégio D. Pedro II, no final da regência de Araújo Lima, em 1837 (ABUD, 2008, p. 29).

Em um Brasil no qual os ventos da autonomia política e econômica sopravam com bastante força, tornava-se premente a efetivação de uma disciplina responsável por fomentar nos indivíduos um forte sentimento de ligação com a sua Pátria. Assim, foi que no momento em que o Brasil buscava se organizar enquanto nação, “após a Independência de 1822, a História acadêmica e a História disciplina

escolar se confundiam em seus objetivos, pois a nacionalidade era a grande questão posta à sociedade brasileira” (ABUD, 2008, p. 30).

Nesta linha, Bittencourt (2008) oferece reflexões bastante pertinentes sobre as razões pelas quais o ensino de história foi sendo conduzido no país, enfatizando que “a existência da História escolar deveu-se sobretudo ao seu papel formador da identidade nacional, sempre paradoxal, no caso brasileiro, uma vez que deveríamos nos sentir brasileiros mas antes de tudo pertencentes ao mundo ocidental e cristão” (BITTENCOURT, 2008, p. 17).

Diante do exposto até aqui, pode-se compreender que o ensino de História no Brasil surgiu e se consolidou num dado contexto espaço-temporal no qual os sentidos e significados conferidos à sua necessidade e importância tiveram a constituição de uma identidade nacional como elemento fundante. Para que tal intento obtivesse sucesso, o ensino de História concentrou-se, sobremaneira, na exaltação de grandes feitos históricos, com seus símbolos e heróis.

Segundo uma concepção positivista da História – ou metódica, conforme Reis (2004) –, os idealizadores dos programas de ensino de História nas escolas secundárias instituíram a celebração de datas comemorativas e a exaltação dos ditos heróis nacionais (isto, dentro de um contexto mais amplo de festas cívicas) no intuito de se promover no seio da sociedade brasileira o tão almejado sentimento nacional, traço que se tornou marcante no ensino de História atravessando tempos e gerações.

No entanto, esta concepção de História e, conseqüentemente, de ensino de História vai encontrar um forte ponto de tensão no que se convencionou chamar de Nova História. Movimento iniciado pelos historiadores vinculados à escola dos *Annales* – originada da revista *Annales d'histoire économique et sociale*, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre –, a Nova História ampliou as possibilidades de construção do conhecimento histórico, contando ao longo do tempo com a contribuição de historiadores de diversos campos teóricos. Sua trajetória é longa e extensa, não sendo possível, nem necessário, conforme as finalidades desse texto, tomá-la à exaustão.

Importa, por agora, destacar a promoção de novos temas, abordagens, sujeitos e problemas possibilitada pela Nova História, mediante o abandono da narrativa dos grandes feitos e heróis do passado, demandando, por isso mesmo, o acesso a novas fontes – fotografia, jornais, fontes orais, dentre outras –, não se restringindo apenas ao documento oficial escrito, mas considerando todo e qualquer traço, qualquer vestígio, do humano em sociedade e no tempo (BURKE, 1991; BLOCH, 2001; REIS, 2004).

5

O que repercutiu significativamente no ensino de História, ao permitir e ampliar – visando a realização de um processo de ensino-aprendizagem mais profícuo e fecundo – as possibilidades de desenvolvimento de metodologias e de utilização de recursos diversos, como, no caso aqui especificado, das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

3 Ensino-aprendizagem em História: considerações a partir de Vygotsky e Paulo Freire

Para discutirmos sobre os problemas relativos à questão da aprendizagem, estendendo tal discussão para o campo do ensino de História, poderíamos recorrer a uma gama de pensadores que tratam de ambos os temas, tanto em separado como estabelecendo algum nível de relação entre eles, para que pudéssemos chegar a conclusões melhor fundamentadas.

Entretanto, em virtude dos limites que compõem este texto, nos deteremos às contribuições do psicólogo bielorusso Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) sobre as problemáticas que envolvem o processo de desenvolvimento da cognição dos sujeitos, por entendermos que suas formulações são, em grande medida, congruentes com a proposta do nosso trabalho e, de alguma forma, coadunam com as ideias discutidas por outros autores que tomamos como aporte teórico para nossa discussão.

A obra vygotskyana é, sem dúvida, de grande importância para o campo educacional, muito embora não se destine especificamente a ele. Conforme Rego (2009, p. 16-17), Vygotsky, indubitavelmente, significa um avanço para a Psicologia,

“para a pedagogia uma orientação, mas também sugere um rico material para a análise no campo da antropologia, da linguística, da história, da filosofia e da sociologia”.

Este autor se torna relevante, neste sentido, não apenas por oferecer elementos que nos permitem uma reflexão acerca dos processos de formação humana, no que diz respeito às questões psicológicas, mas também por apontar caminhos interessantes para diversas áreas do conhecimento, em especial, segundo o que mais nos interessa aqui, por fundamentar diretrizes e abrir possibilidades de novas orientações educativas e pedagógicas.

Segundo Vygotsky, o processo de constituição do conhecimento humano dá-se mediante uma relação entre o social e o individual. Ou seja, para a apropriação dos valores, dos conhecimentos, dos construtos materiais, dos sistemas de representações, das formas de pensar, de se comportar e das técnicas humanas, por parte das crianças, é fundamental a existência da mediação entre os indivíduos (VYGOTSKY, 1984; 1987).

Neste sentido, a dimensão social em que o indivíduo está inserido fornece os instrumentos e símbolos impregnados de significados culturais que mediam a sua relação com o mundo e, conseqüentemente, proporcionam os mecanismos psicológicos e as formas de agir em sociedade (VYGOTSKY, 1984; 1987).

Assim, no que concerne à relação indivíduo/sociedade, Vygotsky:

[...] afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (REGO, 2009, p. 41).

Nesta perspectiva, Vygotsky identificou dois níveis de desenvolvimento, quais sejam: o nível de desenvolvimento real da criança, que diz respeito àquilo que a própria criança pode realizar sozinha, ou seja, os ciclos de desenvolvimento que já se completaram, as conquistas consolidadas. E o nível de desenvolvimento potencial, no qual aquilo que a criança é capaz de fazer é potencializado pela mediação de outra pessoa, através do diálogo, da colaboração, do

compartilhamento de experiências.

Do que se pode concluir que:

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal” (REGO, 2009, p. 73).

7

Conceito este que se tornou de significativa importância, tanto para as pesquisas no campo do desenvolvimento infantil como no campo educacional:

[...] justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo (REGO, 2009, p. 74).

Sendo assim, temos que aprendizagem e desenvolvimento humano são processos distintos, mas que interagem mutuamente. Conforme o postulado teórico aqui acionado, a aprendizagem antecede ao desenvolvimento, ou seja, o aprendizado é fundamental para que o sujeito se desenvolva, pois favorece os processos internos do indivíduo.

É neste sentido, que a teoria formulada por Vygotsky, aqui apresentada de modo sucinto e superficial – se torna de extrema importância para refletirmos sobre novas e melhores estratégias didático-pedagógicas no sentido de contribuir para o pleno desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do indivíduo e, por conseguinte, para seu desenvolvimento.

Não por acaso, as reflexões empreendidas por Vygotsky têm sido consideravelmente utilizadas por pesquisadoras e pesquisadores que se preocupam em refletir sobre os aspectos teóricos e metodológicos que compõem a prática do ensino da história. Bittencourt (2009), por exemplo, contrapõe as ideias de Vygotsky às de Piaget, destacando a ênfase dada pelo primeiro à contribuição do social para

a constituição da cognição e a valorização dos conhecimentos prévios (ou espontâneos) para a promoção de novos significados e conhecimentos.

Assim, diferentemente de Piaget, Vygotsky:

[...] defende a existência de uma interação muito próxima entre os conceitos, o *espontâneo* e o *científico*, a qual não é considerada pela pesquisa de Piaget. O estudioso russo, mesmo reconhecendo os estágios de desenvolvimento cognitivo, entende como questão fundamental sobre a aquisição dos conceitos a distinção entre os "conceitos espontâneos", ou os do senso comum, e os "conceitos científicos", demonstrando sua interferência mútua. No processo de apreensão do conhecimento científico, proposto normalmente em situação de escolarização, não há necessariamente o desaparecimento do conceito espontâneo, mas modificações de esquemas intelectuais anteriormente adquiridos (BITTENCOURT, 2009, p. 187).

A partir do exposto, podemos compreender que, para Vygotsky, o processo de aquisição do conhecimento (ou seja, a aprendizagem) se desenvolve de maneira bastante complexa, na medida mesma em que os conceitos espontâneos e científicos se relacionam dinâmica e dialeticamente de modo que um confere sentido e significado ao outro.

Além da discussão dos conceitos espontâneos e científicos, há, conforme explicitado anteriormente, na obra de Vygotsky uma ênfase significativa ao social, o que nos faz considerar as interferências sociais e culturais no processo de ensino-aprendizagem, de modo que possamos valorizar os conhecimentos prévios dos alunos como elemento importante para uma melhor realização de tal processo.

Neste sentido, afirma Bittencourt (2009, p. 187):

No que se refere ao conhecimento histórico, essa posição torna-se ainda mais relevante, levando em conta as experiências históricas vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentada pela mídia - cinema, televisão, em particular - por parte das crianças e dos jovens, em seu cotidiano. A História escolar não pode ignorar os conceitos espontâneos formados por intermédio de tais experiências.

Sendo assim, temos que a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos se constitui como elemento significativo durante o processo de ensino-

aprendizagem em História, na medida mesma em que pode permitir a percepção das diferentes experiências vivenciadas por cada educando e o entendimento de cada subjetividade como uma “realidade-mundo” distinta.

Nesta mesma linha, em Paulo Freire (1921-1997) também encontramos importantes contribuições a respeito da valorização dos conhecimentos prévios dos educandos durante o processo de ensino-aprendizagem. Desde suas primeiras atuações como educador, junto às classes populares, nas décadas de 1950 e 1960, principalmente em Pernambuco, mas também em outros estados, Freire desenvolveu sua prática pedagógica valorizando as experiências e conhecimentos dos sujeitos com os quais dialogou.

De acordo com o Freire (1996; 2013), o processo pelo qual o educando elabora sua “leitura do mundo”, que, por sua vez, subsidia e, dialeticamente, também é subsidiada pelo desenvolvimento da “leitura da palavra”, funda-se em sua realidade concreta, com suas questões também concretas. Neste sentido, o educador deve partir da realidade na qual os educandos encontram-se inseridos, valorizando os conhecimentos prévios (saberes de experiência) que carregam consigo, de modo que o processo de ensino-aprendizagem se realize no sentido de promover a passagem do que chama de “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica”.

Diante do exposto, acreditamos que tanto as ideias de Vygotsky quanto as de Paulo Freire são pertinentes para a discussão a respeito do ensino e da aprendizagem, pois ambos, muito embora tenham desenvolvido suas teorias em contextos espaço-temporais distintos, oferecem importantes contribuições para a compreensão dos educandos como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento.

Em relação ao uso das tecnologias, nos permitem compreender o acesso às TICs e seu consequente uso, sem negligenciar as práticas sociais e pedagógicas que lhes conferem sentido e significado. Logo, a tecnologia, por si mesma, não pode ser entendida como única ou mais importante condição para o desenvolvimento de um trabalho educativo mais fecundo.

4 As Novas Tecnologias no ensino de História: fragmentos de uma discussão

Pensar o ensino de História na contemporaneidade, certamente, não é tarefa das mais fáceis, tendo em vista a multiplicidade de teorias, metodologias, temas e problemas para produção do conhecimento histórico, bem como a complexidade que constitui sua realização no espaço escolar, sobretudo quando nos deparamos diante de um cenário em que se proliferam discursos negacionistas e revisionistas de diversas ordens.

Neste sentido, muitos desafios são postos aos(às) professores(as), exigindo a necessidade de rever constantemente sua prática e alargar seu cabedal de conhecimentos. É neste contexto complexo, diversificado e exigente que se encontra o professor de História, que tem a difícil tarefa de tornar sua disciplina atraente, reconhecendo, como já nos ensinou Bloch (2001), que a reflexão histórica é feita a partir do movimento de ida ao passado mediante problemas e questões que se insurgem no presente.

Sabendo disto, nos perguntamos: Como desenvolver uma prática de ensino de História no sentido da superação da memorização de nomes e datas e, por isso mesmo, comprometida com a formação de sujeitos críticos e reflexivos? Como o ensino de História pode se realizar e ser desenvolvido no sentido de dar respostas, mesmo que provisórias, para algumas das questões que se insurgem cotidianamente na sociedade contemporânea? O que pode fazer o profissional professor para que seu trabalho seja desenvolvido no sentido de propiciar aos educandos uma aprendizagem mais ampla e significativa?

Obviamente, não temos a pretensão de responder de modo definitivo a estas questões, haja vista a impossibilidade de tal feito, sobretudo nos limites deste texto. Todavia, as apresentamos como forma de explicitar os questionamentos que nos orientaram durante nossas reflexões concernentes ao ensino de história em sua relação com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). As inovações tecnológicas, que se desenvolvem cada vez mais rapidamente em nossa sociedade, implicaram em novas formas organização social, modificando de modo bastante significativo a velocidade com que as informações e a comunicação se processam

no mundo, principalmente após o advento das redes sociais.

De acordo com Levy (1996), o movimento de configuração da sociedade contemporânea, a partir do avanço tecnológico, é caracterizado pelo que denominou de “virtualização”, isto é, por uma nova (ou pelo menos diferente) concepção do real que consiste em novos modos de ser e ter e que caracteriza formas diversas e dinâmicas de comunicação e relações interpessoais.

Nesta linha, também encontramos reflexões bastante interessantes, no sentido de pensar sobre as dinâmicas do nosso contexto contemporâneo, em Flecha e Tortajada (2000), que procuram explicar as mudanças pelas quais a sociedade vem passando ao longo do tempo, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, tomando o “fenômeno tecnológico” como principal força motriz para a configuração do que vêm definindo como “sociedade do conhecimento”.

De modo que as formas pelas quais se configurou a sociedade industrial moderna foram sendo abandonadas (e algumas apenas reformuladas), implicando em diferentes maneiras de desenvolvimento e organização político-econômica. Neste sentido, temos que:

Na sociedade industrial, havia um predomínio do setor secundário (indústria) e um crescimento do terciário (serviços) em detrimento do setor primário (agricultura, pesca, mineração, etc.). Atualmente, está desenvolvendo-se um novo setor (quaternário ou informacional), em que a informação é a matéria-prima e o seu processamento é a base do sistema econômico (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p. 22).

Considerando que “a sociedade informacional é uma realidade econômica e cultural, e não uma abstração intelectual” (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p. 22) – surgida na década de 1970, em virtude de uma revolução tecnológica considerada sem precedentes na história –, temos que esta sociedade impacta de modo bastante significativo no campo educacional, na medida mesma em que:

[...] a sociedade da informação prioriza o domínio de certas habilidades. As pessoas que não possuem as competências para criar e tratar a informação, ou aqueles conhecimentos que a rede valoriza, ficam excluídas. Vai se caracterizando uma sociedade na qual a educação, ao proporcionar acesso aos meios de informação e de produção, torna-se um elemento chave que dota de

oportunidades ou agrava situações de exclusão (FLECHA; TORTAJADA, 2000, p. 24).

A partir do exposto, temos que, como os demais segmentos da sociedade, a educação sofre os impactos do avanço tecnológico, exigindo que suas formas de organização e desenvolvimento sejam (re)pensadas, na medida mesma em que a escola, enquanto uma instituição social, encontra-se inserida em um contexto bastante desafiador e complexo. Assim, se compreendemos que o intenso desenvolvimento tecnológico que tem marcado a sociedade tem, também, impactado no campo educacional e na escola de um modo geral, por extensão, temos que pensar nos impactos de tal desenvolvimento no ensino de História.

Sabemos que discutir a respeito da utilização das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação no ensino de História não chega a ser uma novidade. A novidade talvez esteja nos recursos e ferramentas que têm, com cada vez maior profusão e velocidade, se revelado bastante prolíficos para o ensino de História, exigindo constante atenção. Como nas demais áreas constituintes do currículo escolar, o campo da História tem sido objeto de estudos que procuram defender a utilização dos recursos tecnológicos como importante meio na busca de uma melhor realização do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, Ferreira (1999, p. 144) afirma que:

Como a nossa sociedade sofre um ritmo intenso de modificações, a escola e o ensino de história em especial, tem de acompanhar esse processo sob pena de transmitir conhecimentos já ultrapassados. Para isto deve incorporar os temas e as inovações tecnológicas com que os alunos já lidam no seu cotidiano. Constitui-se hoje, para os educadores do ensino fundamental e médio, um desafio muito grande ensinar alunos que têm contato cada vez maior com os meios de comunicação e sofrem a influência da televisão, rádio, jornal, vídeo-games, [...] computador, redes de informações e etc.

Acrescendo-se a isto, por exemplo, a avalanche de conteúdos e informações dos mais diversos tipos ofertados através das múltiplas plataformas de *streaming* e os cada vez mais populares *podcasts*. Estes últimos que, por sua vez, também podem ser utilizados como uma importante ferramenta no ensino de História (SOUZA, 2017), seja professores e educandos acessando os conteúdos neles

disponibilizados, seja produzindo e compartilhando seu próprio conteúdo, produzido a partir de atividades escolares planejadas¹.

Os jogos digitais também têm se mostrado muito relevantes para o ensino de História por atraírem a atenção dos educandos de modo dinâmico e lúdico. Alguns desses jogos, inclusive, vêm sendo disponibilizados de forma gratuita através de aplicativos e *sites*² – podendo ser utilizados no modo *online* ou *offline* –, contemplando temáticas e periodizações diversas (FREITAS; PEREIRA, 2021).

13

Filmes e documentários são velhos conhecidos do ensino de História, no entanto agora ganharam o impulso de diversas plataformas de compartilhamento, como o popular *YouTube* e os cada vez mais conhecidos e explorados *Vimeo*, *Utreon*, *Daylimotion*, dentre outras, que disponibilizam boa parte de seu conteúdo de forma gratuita³. Além disso, nestas plataformas também podem ser compartilhados os próprios materiais audiovisuais produzidos por alunos e professores, como mini-documentários, apresentações culturais e vídeos sobre temáticas determinadas.

Noutra frente, também tem se popularizado a criação de *sites*, vinculados à universidades ou mesmo de iniciativa de professores e professoras de História, fornecendo materiais diversos, como livros, artigos, textos históricos, filmes e músicas, e sugerindo sequências didáticas para serem empregadas pelos(as) docentes em sala de aula.

O *Laboratório de Ensino e Material Didático – História* (LEMAD), vinculado à USP, com foco na História Indígena e História da África; o *Repositório Digital Tatu*, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); o *Ensinar História*, já indicado em nota, que, dentre outras coisas, disponibiliza jogos e propostas didáticas sobre uma diversidade de temas; a videoteca da *TV Escola*; o canal no YouTube e o blog do projeto *Leitura Obrigatória*, que disponibiliza vídeos e textos para alunos e professores; e o canal *Docência em prática*, com tutoriais sobre modos de utilização das TIC, são exemplos ricos nesse sentido exatamente por abrirem possibilidades

¹ Algumas indicações de podcasts específicos de História podem ser encontradas no site: <https://www.cafehistoria.com.br/10-podcasts-de-historia-que-voce-precisa-conhecer/>

² Exemplos: https://atividade.digital/ed/views/busca_atividades.php?q=Hist%C3%B3ria e <https://ensinarhistoria.com.br/jogos-de-historia-do-brasil/>

³ <https://www.vdocipher.com/blog/pt/plataforma-de-compartilhamento-de-video/>

diversas para o ensino de História, antenadas com as questões e ferramentas tecnológicas de nosso tempo⁴.

Nesta mesma linha, sob impulso da desastrosa pandemia do Covid-19, cresceu o número de museus, nacionais e internacionais, que abriram suas portas para a realização de *tours* virtuais, muitos dos quais de forma gratuita, permitindo o acesso a obras de diversos artistas de vários países, fazendo romper, através das ondas da Internet, as barreiras impostas pelo distanciamento geográfico⁵.

14

Diante do exposto, podemos ter um entendimento bastante amplo do contexto no qual a escola e, por conseguinte, o ensino de História estão inseridos. De fato, os alunos e alunas que ocupam as carteiras das salas de aulas chegam à escola com uma bagagem bastante particular por estarem se formando em meio a um contexto tão diversificado quanto o que vimos falando.

Certamente que os sujeitos que têm acesso ao mundo possibilitado pela Internet não vão se contentar (ou se acostumar mesmo) em ter aulas nas quais impere o tradicionalismo pedagógico, ou seja, aulas em que o professor seja o sujeito absoluto da fala, que as carteiras estejam rigidamente enfileiradas uma após a outra e o conhecimento seja transmitido de modo desconexo com o cotidiano, não contribuindo para a promoção de um maior interesse nos educandos.

Sendo assim, concordamos com Leivas (2008, p. 83), quando diz que:

[...] a utilização e a incorporação da informática na sala de aula são importantes quando ela é utilizada para auxiliar os alunos na construção de novos conhecimentos. Contudo, essa construção dos alunos não deve ser realizada solitariamente, porque o ensino é um processo conjunto, compartilhado, no qual o aluno, tendo o educador como mediador, pode se mostrar autônomo na resolução de tarefas.

A incorporação das TICs na educação deve favorecer ao menos três elementos fundamentais para a realização de uma prática educativa transformadora, a saber: a colaboração, na medida mesma em que os alunos devem participar coletivamente do processo de construção do conhecimento; a

⁴ <https://www.unifal-mg.edu.br/remadih/sites-sobre-o-ensino-de-historia/>

⁵ <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/30-museus-virtuais-para-voce-visitar-sem-sair-de-casa/>

mediação, tendo em vista que o professor deve atuar como sujeito responsável por aproximar, de forma específica e orientada, seus alunos ao conhecimento novo; e a autonomia, partindo do princípio de que os alunos não são meros objetos (inertes e inanimados) e indivíduos incapazes de realizar seu próprio movimento em direção ao conhecimento.

Concordamos, então, com a afirmação de Ferreira (1999, p. 146), quando diz que é preciso, “portanto, que os professores de história passem a compreender que os processos de inovação, derivados do emprego dos recursos tecnológicos, servirão para oxigenar a prática docente”. De modo que, conforme atesta o autor:

A utilização das metodologias ativas mais o uso do computador, como um recurso didático para o fazer cotidiano da sala de aula, contribui para a aumentar a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, estimulando-os a desenvolver atividades de pesquisa vinculadas ao ensino de história, bem como para fazer do professor um orientador/facilitador, e não o proprietário do processo de transmissão do conhecimento. O conteúdo passa, então a ser construído coletivamente com ênfase no crescimento individual e na socialização (FERREIRA, 1999, p. 149).

Mediante o exposto, temos que o uso das novas tecnologias na educação pode contribuir de modo bastante significativo para uma melhor realização do processo de ensino-aprendizagem, na medida mesma em que pode despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo apresentado, auxiliando – e não substituindo – o trabalho do professor.

A partir das contribuições de Vygotsky e Freire – já discutidas em seção anterior –, pensamos o papel assumido pelo professor como sendo de mediador entre os educandos e o conhecimento. Nesta mesma linha, Leivas (2008, p. 85), afirma que:

[...] o educador não deve entrar na sala de aula para “ensinar”, mas sim para “ajudar” os alunos a aprender. Nesse sentido, os computadores e suas diversas ferramentas podem representar, para o educador, uma gama enorme de novas possibilidades e atividades pedagógicas que poderão ser incorporadas com diversos objetivos, principalmente o de acender nos alunos o desejo de aprender a aprender, o entusiasmo pelo conhecimento e, principalmente, o

prazer e a alegria da descoberta.

O que, conforme nosso entendimento, não implica, de modo algum, que o professor deva abrir mão de sua responsabilidade em ensinar; mas, de se colocar de modo aberto, franco e honesto diante de seus alunos, estimulando sua participação, num processo de ensino-aprendizagem fundado no diálogo, com vistas a efetivação de uma educação crítica, reflexiva e emancipatória (FREIRE, 1996; 2013).

16

5 Considerações Finais

De antemão, gostaríamos de salientar que a reflexão aqui desenvolvida não corresponde a uma tentativa de esgotar a questão, mas de contribuir para a discussão, ampla e necessária, concernente à utilização das novas tecnologias na educação e, mais especificamente, no ensino de História. Em virtude mesmo da própria natureza deste texto, seria um tanto pretensioso de nossa parte esperar contemplar todas as possibilidades sobre o ensino de História e sua relação com as tecnologias na contemporaneidade.

De fato, como já enfatizamos anteriormente, cada vez mais tem se atestado a importância da incorporação das TICs no campo educacional. Quase não se duvida, atualmente, que um ambiente informatizado modifica de modo bastante substancial o ambiente escolar, fazendo com que este se torne muito mais dinâmico e instigante. O que não significa que devemos fazer vistas grossas para questões complexas e sensíveis que atravessam esta dinâmica, como a tentativa de substituição do trabalho do professor por softwares e aplicativos, dentre outras.

Muito mais no sentido de provocar reflexão e debate, procuramos pensar sobre os benefícios obtidos a partir da incorporação das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação no ambiente escolar, especificando o caso do ensino de História. Talvez, as perspectivas não sejam tão otimistas caso continuemos a nos deparar com a predominância de concepções de ensino-aprendizagem assentadas em um modelo conservador, autoritário e rigidamente hierarquizado, fazendo com que a curiosidade, o interesse e a reflexão dos estudantes não sejam

estimulados. Porém, o caminho para sua superação consiste mesmo na promoção de debates, compartilhamento de experiências e resultados de pesquisa, divulgação de ferramentas e recursos no sentido de evidenciar as significativas modificações pelas quais vem passando o ensino de História.

Reiterando, buscamos deixar claro neste texto que os recursos tecnológicos, por si sós, não garantem o sucesso nem determinam o fracasso do processo de ensino-aprendizagem. Onde reside, sobremaneira, a importância do(a) professor(a) na sua escolha e orientação dos modos e objetivos de utilização. As inovações tecnológicas podem servir tanto para uma educação bancária, pensando nos termos de Freire (2013), como para uma educação que se pretenda crítica e emancipatória. Por isto mesmo, se revela de significativa importância a valorização do educando como sujeito no processo de ensino-aprendizagem potencializado pela utilização das novas tecnologias.

Referências

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

ARAÚJO, L. F. F.; PROGETTI, C. B.; SANTOS, R. A. dos. O processo de ensino-aprendizagem: desafios em tempos de isolamento social. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. e334992, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i3.4992. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4992>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

FERREIRA, Carlos A. L. Ensino de História e a incorporação das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação: uma reflexão. **Revista de História Regional** 4(2): pp. 139-157, Inverno, 1999.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Izis Pollyanna Teixeira Dias de; PEREIRA, Nallyne Celene Neves. Ensino de História: o uso das tecnologias digitais no desenvolvimento da aprendizagem histórica. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4947>. Acesso em: 28 fev. 2023.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LEIVAS, Marta. “No olho do furacão”: as novas tecnologias e a educação hoje. In: SILVA, Mozart Linhares da (org.). **Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REIS, José Carlos. **A História, entre a Filosofia e a Ciência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-educacional da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOUZA, Raone Ferreira. O podcast no ensino de História e as demandas do tempo presente: que possibilidades? **Transversos: Revista de História**. Rio de Janeiro, n. 11, dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/31585/22491>. Acesso em 03 nov. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ⁱ Max Rodolfo Roque da Silva, <https://orcid.org/0000-0001-9343-1114>
Universidade Federal de Pernambuco

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciado em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Mestre em Educação pela UFPE.

Contribuição de autoria: Escrita, estruturação e formatação do texto.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2558799579688400>

E-mail: maxrodolfosilva@gmail.com

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

SILVA, Max R. R. da. Ensino de História e Novas Tecnologias: desafios e perspectivas. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, 2023.